



Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimas ir jo poveikis

Jelizaveta Tumlovskaja¹, Jonas Ruškus²

¹ Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, jelizaveta.tumlovskaja@vdu.lt

² Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, jonas.ruskus@vdu.lt

Anotacija. Straipsnyje apžvelgiama bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimo raida Lietuvoje. Remiantis tyrimo rezultatais analizuojamas ir atskleidžiamas pedagogų požiūris į mokyklų vertinimo procesą, atkreipiamas dėmesys į pozityvius vertinimo aspektus bei problemas, su kuriomis susiduriama diegiant vertinimo modelį praktikoje. Formuluojamos išvados, kad Lietuvoje diegiamas vertinimo modelis atitinka progresyvias vertinimo kaitos tendencijas, tačiau nepakankamai skatina prognozuotus pozityvius kokybės pokyčius.

Esminiai žodžiai: bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimas, procesas, poveikio vertinimas.

Įvadas

Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimas po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo sparčiai keičiasi. Kaitą skatinančios vadybos idėjos užkoduotos konceptualiuose švietimo dokumentuose (Tautinės mokyklos koncepcija, 1989; Lietuvos švietimo koncepcija, 1992; Geros mokyklos koncepcija, 2015). Vertinimo kaitos vizija išplėta leidinyje *Ugdomasis inspektavimas* (1997). Tuo metu ugdomasis inspektavimas buvo įvardytas švietimo kokybės garantu, kurio paskirtis – orientuotis į kokybiško darbo užtikrinimą, paremtą pasitikėjimo brandinimu, nes <...> *pasiekti kokybę baimės ir prievartos atmosferoje nėra jokių galimybių* (Juozaitis, 1997, p. 6); jam buvo iškeltas tikslas – ne tik nustatyti esamą padėtį, bet ir numatyti galimus efektyviausius profesinės veiklos tobulinimo būdus.

Ilgainiui ugdomasis inspektavimas transformavosi į dualią įsivertinimo ir išorinio vertinimo sistemą, sukurtą 2002–2005 m. įgyvendinus Švietimo ir mokslo ministerijos inicijuotą Mokyklų tobulinimo programą.

Vertinimas yra kokybės užtikrinimo priemonė (Parsons, 2017; Scherman ir Bosker, 2017; Želvys, 2003). Vis dėlto diegiant jį praktiškai neretai kyla problemų: pasitikėjimo tarp vertintojų ir vertinamųjų, pasitikėjimo vertinimo procesu ir jo rezultatais, vertinimo rezultatų panaudojimo mokyklos pažangai.

Tyrimo problema – bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimo procesu veiksmingumas ir jų poveikis pozityvių kokybės pokyčių mokyklose skatinimui.

Tyrimo objektas – bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimas.

Tyrimo tikslas – kritiškai įvertinti bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimo procesų veiksmingumą ir jų poveikį remiantis vertinimo dalyvių – mokytojų ir mokyklos administracijos – patirtimi.

Tyrimo uždaviniai: 1) atskleisti vertintų mokyklų pedagogų požiūrį į jų mokyklose įgyvendinto vertinimo poveikį; 2) nustatyti pozityvius mokyklų vertinimo aspektus; 3) nustatyti sunkumus ir iššūkius, su kuriais susiduria vertinimo dalyviai – mokytojai ir mokyklų administracija – atliekant bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimą. Tikimasi, kad tyrimo rezultatai bus naudingi vertinimo sistemos pokyčių projektavimui, taip pat bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kvalifikacijos tobulinimui.

Vertinimas kaip veiklos kokybės kontrolės ir motyvavimo priemonė

Sėkmingas valdymas susijęs su nuolatiniu veiklos vertinimu, kuris turi apimti visus organizacijos lygmenis ir padėti pastebėti problemas bei numatyti jų šalinimo priemones. Vertinimo paskirtis – nustatyti, kiek iš tikrųjų įgyvendinami organizacijos tikslai (Tyler, 2013).

Gamybos įmonėse šis procesas padeda nenukrypti nuo tikslo ir pasiekti maksimalių rezultatų, o kūrybinėse organizacijose kontrolė gali stabdyti kūrybiškumą; pastebima, kad neįmanoma standartizuoti darbo su žmonėmis ir idėjomis. Iš esmės kontrolė nėra negatyvus reiškinys – *<...> ji padeda išsiaiškinti, kiek veiksmingi ir tikslūs buvo planavimas, organizavimas bei vadovavimas* (Želvys, 2003, p. 97), tačiau perdėta kontrolė – *streso šaltinis* (Cole, 1996, p. 91). Vadybai kyla iššūkis – suderinti kontrolės ir motyvavimo idėjas. Todėl ieškoma tokių vertinimo būdų, kurie remtųsi vertintojų ir vertinamųjų sąveika ir skatintų dalytis atsakomybe už sprendimus ir jų įgyvendinimą. Abipusė pagarba ir pasitikėjimas, atsakomybė, dialogu pagrįstas, etiškas ir patikimas procesas laikomi būtiniomis sąlygomis efektyviam vertinimui (Nevo, 2001). Žinoma veiklos kokybės vertinimo teigiamo poveikio organizacijos veiklos kokybei pavyzdžių (Bruneforth, Shewbridge ir Rouw, 2019; Michek, Pol ir Chvál, 2013), tačiau įvardijami ir galimi pavojai: procesų formalizavimas, veiklų imitavimas ir pan.

Pastaraisiais dešimtmečiais vertinimo procesas tampa vis sudėtingesnis – vertinimas tampa ne tik organizacijos tikslų įgyvendinimo identifikavimu, jam keliamas iššūkis – skatinti organizacijos kultūros pokyčius. Keičiasi tiek vertintojų vaidmuo, tiek vertinimo procedūros. Guba ir Lincoln (1989) išskiria keturias vertinimo proceso kartas: matavimas (angl. *measurement*), aprašymas (angl. *description*), nuosprendis (angl. *judgment*), reaguojantis konstruktyvus vertinimas (angl. *responsive constructivist evaluation*). Ketvirtoji karta apibūdinama kaip reflektivi vertintojų ir vertinamųjų sąveika. Yra nuomonių (Caulley, 1993), kad pastaroji evoliucionuoja į penktąją, kurioje didesnis dėmesys skiriamas savianalizei (angl. *self-evaluation, self-assessment*) ir veiklos tyrimams dalyvaujant (angl. *Participatory Action Research*), o vertintojo vaidmuo transformuojasi į tarpininko vaidmenį. Konstruktyviojo tipo vertinimas „jautrus“ kontekstui, atviras lanksčiam požiūriui (Guba ir Lincoln, 1989), tačiau imlus laikui, reikalauja aukštų vertintojų kompetencijų, kartais kelia abejonių jo patikimumas (Nevo, 2001).

Bendrojo ugdymo mokyklų kokybės vertinimo raida Lietuvoje

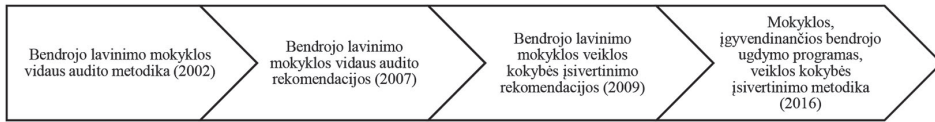
Iki nepriklausomybės atkūrimo bendrojo ugdymo mokyklų vertinimo funkciją atliko kontroliuojamasis inspektavimas. Ši funkcija buvo patikėta apskričių administracijų švietimo padaliniais. Taikydami nustatytus standartus inspektoriai sprendavo, kiek švietimo organizacijos veikla juos atitikdavo. Išryškėjus neatitikimui organizacija turėjo imtis koreguojamųjų veiksmų. Atliekant kontroliuojamąjį inspektavimą buvo konstatuojama situacija ir atkreipiamas dėmesys į pastebėtus neatitikimus.

Šiuo metu diegiamas vertinimo modelis yra duali įsivertinimo ir išorinio vertinimo sąveika. Mokyklų veiklos kokybės įsivertinimas Lietuvoje prasidėjo 2002 m. pritaikius Škotijos mokyklose naudojamą įsivertinimo metodiką; 2004 m. jis tapo privalomas. Išorinis vertinimas oficialiai diegiamas nuo 2007 metų. Vertinimo metodikos Lietuvoje keitėsi siekiant jas labiau liberalizuoti ir pritaikyti šalies kontekstui bei mokyklų poreikiams (1 ir 2 pav.)

Keičiantis įsivertinimo dokumentams keitėsi vertinimo nuostatos ir principai. Mažėjo reglamentavimo ir stiprėjo siekiamybė įgalinti mokyklų bendruomenes kurti mokyklose susitarimais grindžiamą besimokančios organizacijos kultūrą, stiprinti išsipareigojimą kokybei suteikiant daugiau laisvės sprendimų priėmimui, skatinant refleksiją, nukreiptą į organizacijos veiklos tobulinimą.

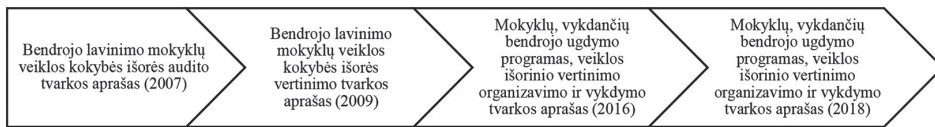
1 paveikslas

Bendrojo ugdymo mokyklų įsivertinimo dokumentų kaita



2 paveikslas

Bendrojo ugdymo mokyklų išorinį vertinimą reglamentuojančių dokumentų kaita



Išorinio vertinimo procesas yra gana reglamentuotas siekiant validumo visose vertinamose mokyklose. Iki 2018 metų vyko visuminis vertinimas. Nuo 2018 m. diegiamos skirtingos išorinio vertinimo formos: visuminis, probleminis ir teminis; šios formos leidžia lanksčiau taikyti išorinį vertinimą siekiant suteikti mokykloms tikslinę pagalbą.

Keičiantis vertinimo metodikoms keitėsi vertinimo rodiklių sistema (1 lentelė). Joje mažėjo sričių, temų ir rodiklių skaičius, tačiau tokius pokyčius sąlygojo stiprėjantis integralumas, orientuotas į holistinę požiūrį.

1 lentelė

Mokyklos įsivertinimo rodiklių sistemos kaita 2002–2016 m.

Palyginimo aspektas	Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika (2002)	Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašas (2007)	Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos (2009)	Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika (2016)
Sritys	7 sritys	5 sritys	5 sritys	4 sritys
Temos	32 rodikliai	22 temos	22 temos	11 temų
Rodikliai	88 pagalbiniai rodikliai	67 rodikliai	67 rodikliai	25 rodikliai
Kokybės standartas	Iliustracija – kokybės standarto aprašas	Rodiklių paaiškinimai	Rodiklių paaiškinimai	Raktiniai žodžiai ir jų paaiškinimai
Vertinimo skalė	4 lygių	4 lygių	4 lygių	Skalės nepateiktos

Pastaba: adaptuota iš *Gera mokykla: nuo geros prie geresnės*, Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2017, p. 7.

Bendrojo ugdymo mokyklų įsivertinimas ir išorinis vertinimas yra formuojamojo vertinimo būdai, kurių paskirtis nesusijusi su sankcijomis – jie turėtų remtis profesiniu dialogu, skatinti refleksiją, atsakomybę ir pozityvius pokyčius.

Lietuvos švietimo kaitos kryptis, dokumentų nuostatos atitinka progresyvių Europos šalių požiūrį. Ekonominės plėtros ir bendradarbiavimo organizacijos ataskaitoje (2017) pažymima, kad Lietuva ėmėsi plataus masto švietimo reformos nuo nepriklausomybės atkūrimo. Pažymima, kad *Seimas priėmė teisės aktus decentralizuojant vietos valdžios atsakomybę* <...> (p. 23). Atkreipiamas dėmesys, kad Lietuvoje sukurta išorinio vertinimo sistema, kuri leidžia stebėti mokinių mokymąsi, tačiau vertėtų geriau pasinaudoti šiais vertinimais, užtikrinant mokyklų kokybę (OECD, 2017). Tai patvirtina Rado (2001), analizavusio pokomunistinių šalių švietimo sistemas, prielaidą, kad Lietuvos progresyvi vertinimo sistema susidurs su sunkumais įgyvendinant ją praktikoje.

Lietuvos švietimo rezultatai rodo vidutinę kokybę: mokinių pasiekimų lygis yra vidutinis (OECD, 2018; NMVA, 2018), mažėja visuomenės pasitikėjimas švietimu – nuo 49,9 proc. 2014 m. iki 44,5 proc. 2018 m., vertinimas nepakankamai skatina sistemos kokybės augimą.

Kyla klausimas – kaip vertinama veiklos kokybė šalyse, kurių mokiniai pasiekia aukštų ugdymosi rezultatų? Remiantis 2000–2015 metų OECD PISA ir TIMSS rezultatų duomenimis nagrinėta Suomijos, Estijos, Kanados ir Japonijos vertinimo patirtis. Šių šalių mokinių pasiekimai visais metais buvo vieni aukščiausių. Analizuojant minėtų šalių švietimo reformų kryptis ir vertinimo praktiką pastebėta, kad pamatiniais jų švietimo sistemų sėkmės garantais laikomi nacionalinis švietimo prioritetiškumas, decentralizacija, pasitikėjimas švietimo dalyviais, lankstumas, pagalba, lyderystės skatinimas, kontekstualumas ir lygių galimybių užtikrinimas. Visose šalyse prioritetas teikiamas mokyklų vidiniam vertinimui išlaikant išipareigojimą kokybei ir atskaitomybę. Ypač svarbūs yra pasitikėjimo, sąžiningumo ir atsakomybės principai. Gerų rezultatų pavyksta pasiekti, kai praktinė veikla grindžiama minėtais principais.

Tyrimo metodologija

Imtis

Tyrimo imtis reprezentatyvi, formuota derinant tikslinės ir atsitiktinės atrankos principus. Buvo apklausti visų mokyklų, kuriose 2007–2018 m. vyko išoriniai vertinimai, pedagogai. 2019–2020 m. m. rugsėjo 1 d. duomenimis tokių mokyklų buvo 716, jose dirbo 25 598 pedagogai (ŠVIS, 2020). Tyrime dalyvavo 668 respondentai. Straipsnyje nagrinėjamas kintamųjų ryšys su dviem demografiniais kintamaisiais: darbo pozicija ir geros mokyklos požymių raiška mokyklose, kuriose dirba respondentai (buvo išskirta respondentų, kurie nežino, kaip buvo įvertinta geros mokyklos požymių raiška jų

mokykloje, grupė). Analizuojant kintamųjų ryšį su demografiniais rodikliais pritaikytas neparametrinis Kruskal-Wallis testas, straipsnyje interpretuoti tik tie atvejai, kur nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai ($p \leq 0,05$).

2 lentelė

Tyrimo imties charakteristika

Bazinė charakteristika		n	%
Darbo pozicija	Mokyklų direktoriai	69	10
	Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai	109	16
	Mokytojai	453	68
	Pagalbos mokiniui specialistai	29	4
	Kiti pedagoginiai darbuotojai	8	1
Geros mokyklos požymių raiška mokykloje	Stipri	111	17
	Vidutinė	235	35
	Silpna	120	18
	Nežino	202	30

Instrumentas ir jo validavimas

Siekiant tyrimo rezultatų visuotinumą ir reprezentatyvumą, pasirinkta kiekybinė tyrimo metodologija. Duomenims rinkti parengtas uždaro tipo klausimynas. Mokyklų veiklos kokybės vertinimo klausimyno operacionalizacija atlikta remiantis *Geros mokyklos koncepcijos* (2015) ir *Valstybinės 2013–2022 metų švietimo strategijos* (2014) (toliau – *VŠS 2013–2022 m.*) konceptais, kurių pagrindu suformuotos analizės dimensijos ir ranginės kintamųjų skalės, kurios pateikiamos 3 lentelėje. Respondentų paprašyta atsakyti į kiekvieną skalės kintamąjį – teiginį – jį įvertinant trijų arba penkių atsakymų variantų skalėje. Papildomai užduoti atviro tipo klausimai, į kuriuos atsakant prašyta pasiūlyti, kaip turėtų būti nustatomi mokyklų veiklos tobulinimo prioritetai ir kaip turėtų keistis mokyklų vertinimo procesai, kokiems klausimyne nepaminėtiems mokyklos veiklos aspektams turi įtakos mokyklos vertinimas.

Duomenims analizuoti pasitelkta SPSS programinė įranga. Kiekvienos skalės eksploracinė faktorinė analizė buvo pritaikyta duomenų apdorojimui naudojant *Alpha Factoring* metodą ir *Varimax* rotaciją. Gauti faktoriai buvo interpretuoti remiantis klausimų turiniu ir jų koreliacija su faktoriumi. Demografinių ir patirties kintamųjų santykis buvo analizuojamas taikant Kruskal-Wallis neparametrinį testą, kai $p < 0,05$. Klausimyno konstrukto validumui nustatyti buvo atliktos faktorinė ir reliabilumo analizės matuojant Cronbach alfa, KMO ir koreliacijos su faktoriumi L kriterijus. Faktorinė analizė atlikta taikant *Alpha factoring* metodą ir *Varimax* rotaciją. Visoms dimensijoms, išskyrus *Vertinimo rodiklių prasmingumas mokyklos tobulėjimui*, atlikta eksploracinė faktorinė

analizė. Minėtai dimensijai atlikta patvirtinančioji faktorinė analizė, atitinkanti mokyklos vertinimo rodiklių sistemos keturias sritis. Kiekvienam faktoriui pagal jo kintamuosius suteiktas prasminis pavadinimas. Klausimyno teiginių pagrindu suformuoti faktoriai ir jų patikimumo rodikliai pateikiami 3 lentelėje.

3 lentelė

Klausimyno, skirto išsiaiškinti pedagogų požiūrį į Geros mokyklos požymių reikšmingumą, faktorinės analizės rezultatai

Faktorius	Faktorių charakteristika		
	Cronbach alpha	KMO	L intervalas
Vertinimo patikimumas	0,92	0,88	0,72–0,90
Mokyklos, kaip organizacijos, įsitraukimas į vertinimo procesus	0,93	0,85	0,78–0,88
Asmeninis įsitraukimas į vertinimo procesus	0,93	0,85	0,80–0,85
Į asmenybės raišką orientuoti principai	0,94	0,95	0,64–0,79
Į asmens realizavimąsi visuomenėje orientuoti principai	0,93	0,95	0,67–0,81
Į mokinių pažangą orientuotas ugdymas	0,96	0,98	0,53–0,75
Mokymuisi patogi aplinka	0,90	0,98	0,43–0,74
Demokratinis sprendimų priėmimas	0,93	0,98	0,40–0,65
Profesinių kompetencijų auginimas	0,89	0,98	0,49–0,55
Poveikis vadovų kompetencijoms	0,96	0,93	0,73–0,89
Poveikis mokinių pasiekimams	0,90	0,93	0,75–0,86
Poveikis mokytojų kompetencijoms	0,93	0,93	0,52–0,58

Tyrimo rezultatai

Proceso dimensijos

Vertinimo proceso svarba jo kokybei

Lietuvoje parengta gera juridinė vertinimo bazė (Duoblienė, 2011; Rado, 2001), tačiau pats procesas nepakankamai skatina pozityvius mokyklų kokybės pokyčius (NMVA, 2018; OECD, 2017). Bruzgelevičienės (2016) nuomone, kol kas mokyklos *vertinimosi* ir *vertinimo* dokumentais nepakankamai pasitikima, nes veiklos vertė sunkiai pamatuojama.

Visi dimensijos *Vertinimo proceso svarba jo kokybei* kintamieji suformavo vieną faktorių – *vertinimo patikimumas*. Tyrimo duomenys rodo, kad šis faktorius yra svarbus –

jo įvertinimo vidurkis yra 4,05. Vertinimo patikimumo svarbą pabrėžia visų tyrime dalyvavusių grupių atstovai (4 lentelė).

4 lentelė

Vertinimo patikimumo faktoriaus įvertinimas pagal respondentų darbo pozicijas
($n = 668$, $p = 0,001$, $SD = 0,90$, $x^2 = 53,27$, $df = 4$, *Kruskal-Wallis testas*)

Respondentų darbo pozicija	Vertinimo patikimumo faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – nesvarbus iki 5 – labai svarbus)	MR, vidutinis rangas
Direktoriai (n = 69)	4,55	458,19
Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai (n = 109)	4,27	391,63
Mokytojai (n = 435)	3,93	305,13
Pagalbos mokiniui specialistai (n = 29)	3,85	266,83
Kiti (n = 8)	4,33	397,81

Detaliau nagrinėjant minėtą faktorių nustatyta, kad svarbiausios jo dedamosios yra *vertintojų kompetencija* ($M = 4,3$) ir *vertinimo išvadų objektyvumas* ($M = 4,31$).

Respondentai ypač pabrėžia vertintojų kompetencijos svarbą: *Profesinė vertintojų kompetencija, susitarimai turi būti pirmoje vietoje; <...> būtina aukšta kompetencija ir objektyvumas. Neturi likti interpretavimo. Faktais grįstas vertinimas; Norėtusi, kad vertintojai būtų inovatyvūs, pozityvių nuostatų bei kolegialūs <...>; Vertintojai turi atitikti pačius aukščiausius kriterijus <...>*. Respondentai atskleidžia, kad vertintojų kompetencija neretai jiems kelia abejonių: *Dauguma vertintojų ne autoritetai, o biurokratai, veikiau žlugdantys pedagogo kūrybiškumą; Kai kurie vertintojai net nesugeba nieko pakomentuoti; Svarbiausia, kad patys vertintojai būtų dirbę mokykloje ne vienerius metus ir žinotų praktiškai visą mokyklos gyvenimą <...>*. Abejonė vertintojų kompetencija neskatina pasitikėjimo vertinimo procesu, jo išvadomis ir menkai skatina pozityvius praktikos pokyčius.

Įsitraukimas į vertinimo procesus

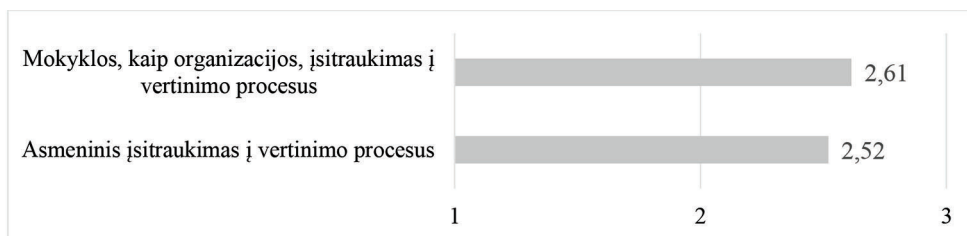
Vertinimo veiksmingumas labai susijęs su jo prasmės suvokimu, asmeniniu įsipareigojimu ir įsitraukimu tiek į vertinimo, tiek į tobulinimo procesus. Guba, Lincoln (1989), Nevo (2001) pabrėžia tarpusavio pasitikėjimo, atviro dialogo reikšmę vertinimo kokybei ir jo rezultatų pagrindu vykdomam kokybės tobulinimui.

Lietuvoje diegiamame dualiame vertinimo modelyje ypač akcentuojama įsivertinimo reikšmė. Įsivertinimo tikslu laikomas ne tik duomenų surinkimas, bet ir organizacijos narių bendruomeniškumo, įsitraukimo, atsakomybės skatinimas, kurie tampa ne mažiau svarbūs už objektyvių duomenų surinkimą (Hilhorst ir Guijt, 2006).

Nustatyta, kad respondentai gana aktyviai ir atsakingai įsitraukia į vertinimo procesus (3 pav.).

3 paveikslas

Įsitraukimo į vertinimo procesus faktorių įvertinimas (n = 668, M, kai nuo 1 – minimaliai, epizodiškai iki 3 – sistemingai ir atsakingai)



Visų respondentų grupių įsitraukimas yra aukštas – skirtumai, priklausantys nuo respondentų darbo pozicijų ir mokyklų, kuriose jie dirba, atitiktens geros mokyklos požymiams yra santykinai nedideli (5–7 lentelės).

5 lentelė

Mokyklos, kaip organizacijos, įsitraukimo į vertinimo procesus faktoriaus įvertinimas pagal respondentų mokyklos atitikmenį geros mokyklos požymiams (n = 668, p = 0,000, SD = 0,55, $\chi^2 = 18,15$, df = 3, Kruskal-Wallis testas)

Mokyklų pasiskirstymas pagal geros mokyklos požymių raišką	Mokyklos, kaip organizacijos, įsitraukimo į vertinimo procesus faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – minimaliai, epizodiškai iki 3 – sistemingai ir atsakingai)	MR, vidutinis rangas
Stiprią geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 111)	2,76	391,13
Silpną geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 120)	2,56	316,25
Mokyklų, nepatekusių į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus, pedagogai (n = 235)	2,64	339,76
Pedagogai, nežinantys, ar jų mokykla pateko į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus (n = 202)	2,53	308,10

6 lentelė

Asmeninio įsitraukimo į vertinimo procesus faktoriaus įvertinimas pagal respondentų mokyklos atitikmenį geros mokyklos požymiams ($n = 668$, $p = 0,000$, $SD = 0,60$, $\chi^2 = 29,75$, $df = 3$, Kruskal-Wallis testas)

Mokyklų pasiskirstymas pagal geros mokyklos požymių raišką	Asmeninio įsitraukimo į vertinimo procesus faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – minimaliai, epizodiškai iki 3 – sistemingai ir atsakingai)	MR, vidutinis rangas
Stiprią geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai ($n = 111$)	2,70	387,18
Silpną geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai ($n = 120$)	2,58	347,95
Mokyklų, nepatekusių į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus, pedagogai ($n = 235$)	2,56	348,95
Pedagogai, nežinantys, ar jų mokykla pateko į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus ($n = 202$)	2,35	280,75

7 lentelė

Asmeninio įsitraukimo į vertinimo procesus faktoriaus įvertinimas pagal respondentų darbo pozicijas ($n = 668$, $p = 0,001$, $SD = 0,60$, $\chi^2 = 29,64$, $df = 4$, Kruskal-Wallis testas)

Respondentų darbo pozicija	Asmeninio įsitraukimo į vertinimo procesus faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – mažai reikšmingas iki 3 – labai reikšmingas)	MR, vidutinis rangas
Direktoriai ($n = 69$)	2,74	412,87
Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai ($n = 109$)	2,64	377,22
Mokytojai ($n = 435$)	2,48	317,49
Pagalbos mokiniui specialistai ($n = 29$)	2,22	250,57
Kiti ($n = 8$)	2,53	344,12

Asmeniniu lygmeniu respondentai beveik vienodai aktyviai įsitraukia į vertinimo procesus, nepriklausomai nuo to, kaip jų mokykla atitinka geros mokyklos požymius. Tačiau mokyklos, turinčios stiprią geros mokyklos požymių raišką, kaip organizacijos, žymiai labiau įsitraukia į vertinimo procesą, rezultatų refleksiją ir rekomendacijų įgyvendinimą. Asmeniškai labiausiai į vertinimo procesus įsitraukia mokyklų vadovai,

mažiausiai – pagalbos mokiniui specialistai. Respondentai yra linkę įsitraukti į mokyklų vertinimo procesus, tačiau svarbu, kad procesai būtų tinkamai koordinuojami, jų rezultatai reflektuojami ir panaudojami veiklai tobulinti.

Poveikio dimensijos

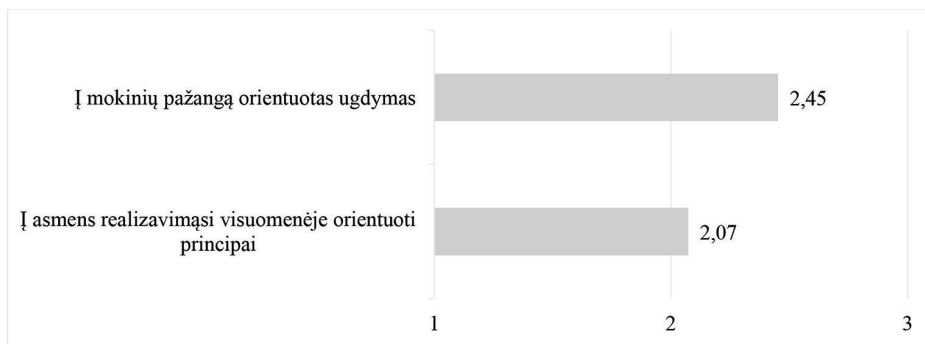
Vertybinių principų atpažinimas ugdymo praktikoje

Covey (2014), Krebs, Denton (2005) pabrėžia vertybių įtaką žmogaus dorovinei brandai. Vertybinės nuostatos lemia santykius su pačiu savimi, su kitais žmonėmis, veikia asmenybės formavimąsi. Mūsų socialinė tikrovė yra pagrįsta mūsų vertybėmis. Bitino (2013) teigimu, kiekvienas žmogus susipažįsta su skirtingomis vertybėmis, tačiau savo gyvenimą grindžia jam priimtina vertybių sistema. Švietimo sistemoje svarbiu iššūkiu tampa bendras vertybių supratimas, jų atpažinimas, internacionalizacija ir taikymas praktikoje. Šiam laikotarpiui aktualios Lietuvos švietimo vertybės yra įvardytos VŠŠ 2013–2022 m. (2014). Ugdymo(si) praktikos grindimas sutartomis vertybėmis yra pamatinė kokybės užtikrinimo prielaida.

Tyrimo duomenys rodo, kad respondentų dalyvavimas vertinimo procesuose paskatino VŠŠ 2013–2022 m. (2014) įvardytų vertybinių principų atpažinimą jų praktikose. Dalyvavimas vertinimo procesuose labiausiai paskatino *Į mokinių pažangą orientuoto ugdymo* faktoriaus principų atpažinimą (4 pav.)

4 paveikslas

Vertybinių principų atpažinimo praktikoje faktorių įvertinimas (n = 668, M, kai nuo 1 – nepaskatino iki 3 – paskatino)



8–11 lentelių duomenys rodo vertinimo įtakos vertybinių principų atpažinimui praktikoje ryšį su geros mokyklos požymių raiška mokyklose, kuriose dirba respondentai, bei jų darbo pozicija. Pastebėta, kad tiek *Į asmenybės raišką orientuotus principus*, tiek *Į asmens realizavimąsi visuomenėje orientuotus principus* geriausiai atpažįsta stiprią geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai, o mažiausiai – silpną geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai.

8 lentelė

Į asmenybės raišką orientuotų principų atpažinimo faktoriaus įvertinimas pagal respondentų mokyklos atitikmenį geros mokyklos požymiams ($n = 668$, $p = 0,000$, $SD = 0,56$, $\chi^2 = 25,45$, $df = 3$, Kruskal-Wallis testas)

Mokyklų pasiskirstymas pagal geros mokyklos požymių raišką	Į asmenybės raišką orientuotų principų atpažinimo faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – minimaliai, epizodiškai iki 3 – siste- mingai ir atsakingai)	MR, vidutinis rangas
Stiprią geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai ($n = 111$)	2,51	403,30
Silpną geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai ($n = 120$)	2,22	300,12
Mokyklų, nepatekusių į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus, pedagogai ($n = 235$)	2,37	348,32
Pedagogai, nežinantys, ar jų mokykla pateko į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus ($n = 202$)	2,21	301,04

9 lentelė

Į asmens realizavimąsi visuomenėje orientuotų principų atpažinimo faktoriaus įvertinimas pagal respondentų mokyklos atitikmenį geros mokyklos požymiams ($n = 668$, $p = 0,000$, $SD = 0,60$, $\chi^2 = 21,34$, $df = 3$, Kruskal-Wallis testas)

Mokyklų pasiskirstymas pagal geros mokyklos požymių raišką	Į asmens realizavimąsi visuomenėje orientuotų principų atpažinimo faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – minimaliai, epizodiškai iki 3 – siste- mingai ir atsakingai)	MR, vidutinis rangas
Stiprią geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai ($n = 111$)	2,28	403,76
Silpną geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai ($n = 120$)	1,97	302,39
Mokyklų, nepatekusių į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus, pedagogai ($n = 235$)	2,09	339,48
Pedagogai, nežinantys, ar jų mokykla pateko į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus ($n = 202$)	1,99	309,72

Faktorių *I asmenybės raišką orientuoti principai* geriausiai atpažįsta kitų pedagogų grupės respondentai ir mokyklų direktoriai; faktorių *I asmens realizavimąsi visuomenėje orientuoti principai* geriausiai atpažįsta mokyklų direktoriai, o mažiausiai – pagalbos mokiniui specialistai (10 ir 11 lentelės).

10 lentelė

I asmenybės raišką orientuotų principų atpažinimo faktoriaus įvertinimas pagal respondentų darbo pozicijas (n = 668, p = 0,000, SD = 0,56, $\chi^2 = 29,49$, df = 4, Kruskal-Wallis testas)

Respondentų darbo pozicija	I asmenybės raišką orientuotų principų atpažinimo faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – mažai reikšmingas iki 3 – labai reikšmingas)	MR, vidutinis rangas
Direktoriai (n = 69)	2,55	419,36
Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai (n = 109)	2,42	366,68
Mokytojai (n = 435)	2,27	318,19
Pagalbos mokiniui specialistai (n = 29)	2,05	237,91
Kiti (n = 8)	2,62	438,13

11 lentelė

I asmens realizavimąsi visuomenėje orientuotų principų atpažinimo faktoriaus įvertinimas pagal respondentų darbo pozicijas (n = 668, p = 0,031, SD = 0,60, $\chi^2 = 10,62$, df = 4, Kruskal-Wallis testas)

Respondentų darbo pozicija	I asmens realizavimąsi visuomenėje orientuotų principų atpažinimo faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – mažai reikšmingas iki 3 – labai reikšmingas)	MR, vidutinis rangas
Direktoriai (n = 69)	2,25	396,78
Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai (n = 109)	2,07	332,59
Mokytojai (n = 435)	2,05	328,02
Pagalbos mokiniui specialistai (n = 29)	1,90	280,78
Kiti (n = 8)	2,22	385,06

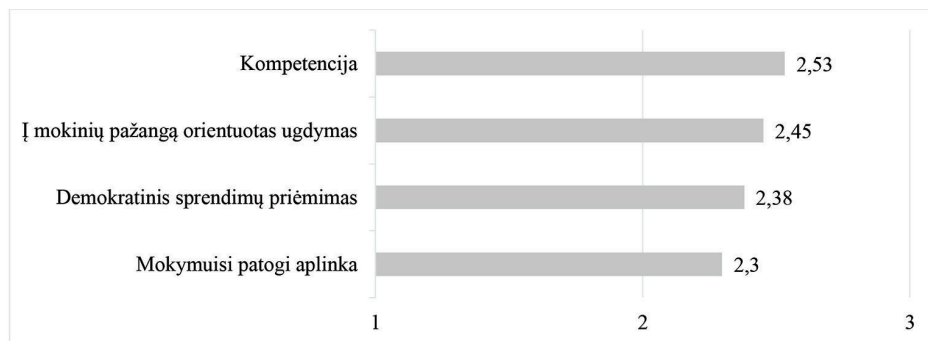
Vertinimo rodiklių prasmingumas mokyklos tobulėjimui

Mokyklos veiklos kokybės vertinimo rodikliai sudaryti remiantis *Geros mokyklos koncepcijos* (2015) aspektais. Rodiklių sistema skatina mokyklų bendruomenes suprasti ir įvertinti esamą būklę, analizuoti tendencijas, numatyti ateities pokyčius. Rodikliai turi pasižymėti ne tik diagnostine verte, bet ir padėti atskleisti stiprybių ir silpnybių priežastis. Jie turi būti suprantami juos naudojantiems. Rodikliai turi būti įgyvendintini, t. y. sąnaudos, skirtos duomenims rinkti, analizuoti ir panaudoti, turi būti adekvačios ir padėti kurti visai mokyklos bendruomenei aiškią ir priimtina vertinimo proceso vertę.

Visi keturi *Vertinimo rodiklių prasmingumo mokyklos tobulėjimui* dimensijos faktoriai laikomi reikšmingais mokyklų veiklos tobulėjimui (5 pav.). Reikšmingiausiais respondentai laiko nematerialius, proceso kokybę sąlygojančius veiksnius. Respondentai *Kompetencijos* faktorių laiko svarbiausiu, todėl, tikėtina, yra linkę prisiimti atsakomybę už savo indėlį tobulinant mokyklos veiklą.

5 paveikslas

Mokyklų veiklos kokybės vertinimo rodiklių prasmingumo faktorių įvertinimas
($n = 668$, M , kai nuo 1 – mažai reikšmingas iki 3 – labai reikšmingas)



Skirtingai įvertintų mokyklų pedagogų *Vertinimo rodiklių prasmingumo mokyklos tobulėjimui* faktorių vertinimai nelabai skiriasi – šiek tiek išsiskiria pedagogų, nežinančių, kaip buvo įvertinta jų mokykla, įvertinimai (12–16 lentelės).

12 lentelė

Į mokinių pažangą orientuoto ugdymo faktoriaus įvertinimas pagal respondentų mokyklos atitikmenį geros mokyklos požymiams (n = 668, p = 0,000, SD = 0,55, $x^2 = 28,2$, df = 3, Kruskal-Wallis testas)

Mokyklų pasiskirstymas pagal geros mokyklos požymių raišką	Į mokinių pažangą orientuoto ugdymo faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – <i>minimaliai, epizodiškai</i> iki 3 – <i>sistemiškai ir atsakingai</i>)	MR, vidutinis rangas
Stiprią geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 111)	2,59	382,30
Silpną geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 120)	2,45	328,44
Mokyklų, nepatekusių į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus, pedagogai (n = 235)	2,54	361,91
Pedagogai, nežinantys, ar jų mokykla pateko į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus (n = 202)	2,29	279,94

13 lentelė

Profesinių kompetencijų auginimo faktoriaus įvertinimas pagal respondentų mokyklos atitikmenį geros mokyklos požymiams (n = 668, p = 0,000, SD = 0,61, $x^2 = 23,2761$, df = 3, Kruskal-Wallis testas)

Mokyklų pasiskirstymas pagal geros mokyklos požymių raišką	Profesinių kompetencijų auginimo faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – <i>minimaliai, epizodiškai</i> iki 3 – <i>sistemiškai ir atsakingai</i>)	MR, vidutinis rangas
Stiprią geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 111)	2,64	363,64
Silpną geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 120)	2,59	350,54
Mokyklų, nepatekusių į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus, pedagogai (n = 235)	2,60	354,75
Pedagogai, nežinantys, ar jų mokykla pateko į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus (n = 202)	2,35	285,40

Priklausomai nuo darbo pozicijos šiek tiek išsiskiria mokyklų vadovų *Vertinimo rodiklių prasmingumo mokyklos tobulėjimui* faktorių vertinimai (14–16 lentelės).

14 lentelė

Į mokinių pažangą orientuoto ugdymo faktoriaus įvertinimas pagal respondentų darbo pozicijas (n = 668, p = 0,000, SD = 0,55, $\chi^2 = 38,61$, df = 4, Kruskal-Wallis testas)

Respondentų darbo pozicija	Į mokinių pažangą orientuoto ugdymo faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – mažai reikšmingas iki 3 – labai reikšmingas)	MR, vidutinis rangas
Direktoriai (n = 69)	2,5	455,51
Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai (n = 109)	2,52	364,18
Mokytojai (n = 435)	2,39	309,21
Pagalbos mokiniui specialistai (n = 29)	2,45	318,31
Kiti (n = 8)	2,63	377,19

15 lentelė

Demokratinio sprendimų priėmimo faktoriaus įvertinimas pagal respondentų darbo pozicijas (n = 668, p = 0,000, SD = 0,57, $\chi^2 = 35,72$, df = 4, Kruskal-Wallis testas)

Respondentų darbo pozicija	Demokratinio sprendimų priėmimo faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – mažai reikšmingas iki 3 – labai reikšmingas)	MR, vidutinis rangas
Direktoriai (n = 69)	2,69	449,68
Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai (n = 109)	2,44	332,38
Mokytojai (n = 435)	2,31	310,22
Pagalbos mokiniui specialistai (n = 29)	2,43	332,38
Kiti (n = 8)	2,63	420,63

16 lentelė

Profesinių kompetencijų auginimo faktoriaus įvertinimas pagal respondentų darbo pozicijas (n = 668, p = 0,001, SD = 0,61, $\chi^2 = 19,39$, df = 4, Kruskal-Wallis testas)

Respondentų darbo pozicija	Profesinių kompetencijų auginimo faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – mažai reikšmingas iki 3 – labai reikšmingas)	MR, vidutinis rangas
Direktoriai (n = 69)	2,77	409,49
Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai (n = 109)	2,61	356,14
Mokytojai (n = 435)	2,48	318,46
Pagalbos mokiniui specialistai (n = 29)	2,50	311,57
Kiti (n = 8)	2,63	384,13

Nustatyta, kad, nepaisant pozityvaus požiūrio į rodiklių turinį, 53 proc. respondentų laiko juos sunkiai pritaikomais.

Vertinimo poveikis kompetencijoms ir rezultatams

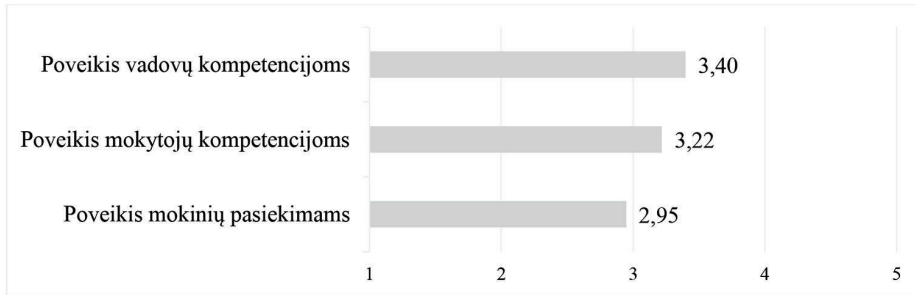
Svarbiausia *Geros mokyklos koncepcijos* (2015) idėja – visa mokyklos veikla turi būti nukreipta į sėkmingą mokyklos misijos, kuri suprantama kaip rezultatyvus mokymosi procesas, įgyvendinimą. Rezultatas – tai mokinio pažangos, pasiekimų ir asmeninės brandos visuma. Visa mokyklos veikla tiesiogiai arba netiesiogiai turi būti nukreipta į minėtų rezultatų pasiekimą, o vertinimas turi padėti atpažinti ir skatinti mokyklos tobulėjimą.

Tyrimo duomenys rodo, kad vertinimo poveikis yra vidutinis. Respondentų manymu, didžiausią įtaką vertinimas turi mokyklos vadovų kompetencijoms. Tai patvirtina vertinimo, kaip vadybos tobulinimo priemonės, paskirtį. Mažiausiai įtakos vertinimas turi mokinių pasiekimų skatinimui (6 pav.). Tai rodo, kad vadybinių kompetencijų ugdymas menkai susijęs su jų poveikiu mokinių pasiekimams, kurie laikomi svarbiausia geros mokyklos misija (*Geros mokyklos koncepcija*, 2015).

17–22 lentelėse pateikti duomenys rodo, kad vertinimo poveikio vertinimas tiesiogiai priklauso nuo geros mokyklos požymių raiškos ir respondentų darbo pozicijos.

6 paveikslas

Vertinimo poveikio faktorių įvertinimas ($n = 668$, M , kai nuo 1 – nėra poveikio iki 5 – stiprus poveikis)



17 lentelė

Vertinimo poveikio vadovų kompetencijoms faktoriaus įvertinimas pagal respondentų mokyklos atitikmenį geros mokyklos požymiams ($n = 668$, $p = 0,000$, $SD = 1,16$, $\chi^2 = 20,50$, $df = 3$, Kruskal-Wallis testas)

Mokyklų pasiskirstymas pagal geros mokyklos požymių raišką	Vertinimo poveikio vadovų kompetencijoms faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – nėra poveikio iki 5 – stiprus poveikis)	MR, vidutinis rangas
Stiprią geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai ($n = 111$)	3,59	369,72
Silpną geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai ($n = 120$)	3,45	341,37
Mokyklų, nepatekusių į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus, pedagogai ($n = 235$)	3,53	356,48
Pedagogai, nežinantys, ar jų mokykla pateko į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus ($n = 202$)	3,11	285,50

18 lentelė

Vertinimo poveikio mokytojų kompetencijoms faktoriaus įvertinimas pagal respondentų mokyklos atitikmenį geros mokyklos požymiams (n = 668, p = 0,000, SD = 1,07, $\chi^2 = 20,89$, df = 3, Kruskal-Wallis testas)

Mokyklų pasiskirstymas pagal geros mokyklos požymių raišką	Vertinimo poveikio mokytojų kompetencijoms faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – nėra poveikio iki 5 – stiprus poveikis)	MR, vidutinis rangas
Stiprią geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 111)	3,45	377,52
Silpną geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 120)	3,23	339,67
Mokyklų, nepatekusių į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus, pedagogai (n = 235)	3,33	353,19
Pedagogai, nežinantys, ar jų mokykla pateko į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus (n = 202)	2,95	286,04

19 lentelė

Vertinimo poveikio mokinių pasiekimams faktoriaus įvertinimas pagal respondentų mokyklos atitikmenį geros mokyklos požymiams (n = 668, p = 0,001, SD = 1,08, $\chi^2 = 12,25$, df = 3, Kruskal-Wallis testas)

Mokyklų pasiskirstymas pagal geros mokyklos požymių raišką	Vertinimo poveikio mokinių pasiekimams faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – nėra poveikio iki 5 – stiprus poveikis)	MR, vidutinis rangas
Stiprią geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 111)	3,13	369,31
Silpną geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 120)	2,85	313,23
Mokyklų, nepatekusių į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus, pedagogai (n = 235)	3,06	353,47
Pedagogai, nežinantys, ar jų mokykla pateko į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus (n = 202)	2,78	305,94

Tyrimo metu nustatyta (18–19 lentelės), kad visus vertinimo poveikio faktorius žemiausiai vertina pedagogai, kurie nežino, kaip buvo įvertinta jų mokykla. Tai leidžia daryti prielaidą,

kad pedagogai, kurie nelabai domisi mokyklos veikla, jos darbo kokybės lygiu, apskritai nepakankamai domisi švietimo naujovėmis, vertinimo sistema, todėl vertina ją kritiškai.

Priklausomai nuo darbo pozicijos, visus vertinimo poveikio faktorius aukščiau vertina mokyklų direktoriai, direktorių pavaduotojai ir skyrių vedėjai, žemiausiai – mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai, kurių darbas daro tiesioginį poveikį mokinių pasiekimams (20–22 lentelės). Tai sietina su platesniu vadovų atsakomybės už mokyklos veiklą ir jos kokybę spektru, vadovai sieja vertinimą su savo tiesioginiu darbu ir traktuoja jį kaip informacijos šaltinį savo profesinei veiklai.

20 lentelė

Vertinimo poveikio vadovų kompetencijoms faktoriaus įvertinimas pagal respondentų darbo pozicijas (n = 668, p = 0,000, SD = 0,16, $\chi^2 = 40,82$, df = 4, Kruskal-Wallis testas)

Respondentų darbo pozicija	Vertinimo poveikio vadovų kompetencijoms faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – nėra poveikio iki 5 – stiprus poveikis)	MR, vidutinis rangas
Direktoriai (n = 69)	4,15	463,95
Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai (n = 109)	3,54	356,53
Mokytojai (n = 435)	3,26	310,29
Pagalbos mokiniui specialistai (n = 29)	3,33	324,09
Kiti (n = 8)	3,29	326,38

21 lentelė

Vertinimo poveikio mokinių pasiekimams faktoriaus įvertinimas pagal respondentų darbo pozicijas (n = 668, p = 0,001, SD = 1,08, $\chi^2 = 12,95$, df = 4, Kruskal-Wallis testas)

Respondentų darbo pozicija	Vertinimo poveikio mokinių pasiekimams faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – nėra poveikio iki 5 – stiprus poveikis)	MR, vidutinis rangas
Direktoriai (n = 69)	3,30	399,22
Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai (n = 109)	3,05	351,07
Mokytojai (n = 435)	2,89	322,07
Pagalbos mokiniui specialistai (n = 29)	2,72	295,43
Kiti (n = 8)	3,25	395,81

22 lentelė

Vertinimo poveikio mokytojų kompetencijoms faktoriaus įvertinimas pagal respondentų darbo pozicijas (n = 668, p = 0,000, SD = 1,07, $x^2 = 26,3$, df = 4, Kruskal-Wallis testas)

Respondentų darbo pozicija	Vertinimo poveikio mokytojų kompetencijoms faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – nėra poveikio iki 5 – stiprus poveikis)	MR, vidutinis rangas
Direktoriai (n = 69)	3,76	434,70
Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai (n = 109)	3,37	359,05
Mokytojai (n = 435)	3,11	314,74
Pagalbos mokiniui specialistai (n = 29)	3,06	306,02
Kiti (n = 8)	3,25	358,19

Vertinimo poveikio dimensijoje buvo išskirtas dar vienas faktorius – Poveikis bendruomeniškumo stiprinimui. Respondentai teigia, jog vertinimas turi vidutinį poveikį bendruomeniškumo stiprinimui – šio faktoriaus įvertinimo vidurkis yra 3,25 (n = 668, M, kai nuo 1 – nėra poveikio iki 5 – stiprus poveikis). Minėto faktoriaus įvertinimo vidurkiai priklausomai nuo respondentų darbo pozicijos ir mokyklos, kurioje jie dirba, atitiks geros mokyklos požymiams pateikiami 23 ir 24 lentelėse.

23 lentelė

Poveikio bendruomeniškumo stiprinimui faktoriaus įvertinimas pagal respondentų mokyklos atitikmenį geros mokyklos požymiams (n = 668, p = 0,004, SD = 1,16, $x^2 = 13,54$, df = 3, Kruskal-Wallis testas)

Mokyklų pasiskirstymas pagal geros mokyklos požymių raišką	Poveikio bendruomeniškumo stiprinimui faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – nėra poveikio iki 5 – stiprus poveikis)	MR, vidutinis rangas
Stiprią geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 111)	3,37	355,20
Silpną geros mokyklos raišką turinčių mokyklų pedagogai (n = 120)	3,28	340,30
Mokyklų, nepatekusių į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus, pedagogai (n = 235)	3,38	355,65
Pedagogai, nežinantys, ar jų mokykla pateko į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus (n = 202)	3,01	295,07

24 lentelė

Poveikio bendruomeniškumo stiprinimui faktoriaus įvertinimas pagal respondentų darbo pozicijas (n = 668, p = 0,000, SD = 1,16, $\chi^2 = 28,9$, df = 4, Kruskal-Wallis testas)

Respondentų darbo pozicija	Poveikio bendruomeniškumo stiprinimo faktoriaus įvertinimas	
	M, vidurkis (nuo 1 – nėra poveikio iki 5 – stiprus poveikis)	MR, vidutinis rangas
Direktoriai (n = 69)	3,90	434,79
Direktorių pavaduotojai, skyrių vedėjai (n = 109)	3,44	364,06
Mokytojai (n = 435)	3,11	313,28
Pagalbos mokiniui specialistai (n = 29)	3,14	314,60
Kiti (n = 8)	3,25	340,69

Duomenys 24 lentelėje rodo, kad labiausiai vertinimo *Poveikį bendruomeniškumo stiprinimui* pastebi respondentai, dirbantys vadovaujama darba, o mažiausiai – mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai. Ši faktorių vienodai aukštai vertina mokyklų, turinčių stiprią geros mokyklos raišką ir nepatekusių į geros mokyklos raiškos sąrašus, mokyklų pedagogai, o žemiausiai – pedagogai, nežinantys, kaip buvo įvertinta jų mokykla.

Tyrimo metu respondentų buvo paprašyta nurodyti, kokiems klausimyne nepaminėtiems veiklos aspektams turi poveikį vertinimas. Analizuojant mokyklų direktorių pateiktus atsakymus (n = 16) nustatyta, kad direktoriai pabrėžia vertinimo, kaip duomenų šaltinio, reikšmę, jo poveikį duomenimis grįstai vadybai, tai skatina bendruomenės atsakomybės už rezultatus prisiėmimą, turi įtakos komunikacijai su tėvais, mokyklos viešųjų ryšių formavimui, mokyklos įvaizdžiui, konkurencingumui, saugumui ir prevencinei veiklai bei mokyklos kultūrai. Mokyklų direktoriai vertinimą mato kaip nešališką duomenų šaltinį, suteikiantį argumentų komunikuoti su išore ir formuoti arba stiprinti mokyklos, kaip organizacijos, įvaizdį. Mokytojų (n = 123) ir pagalbos mokiniui specialistų (n = 7) atsakymų analizė parodė, kad šie respondentai dažniausiai negali nurodyti vertinimo poveikio: atsakymas *nežinau* kartojosi 19 kartų; *neturiu nuomonės* – 7 kartus, *jokiems* – 5 kartus. Mokytojų atsakymai atskleidžia negatyvų vertinimo poveikį: *<...> sukelia stresą, apkrauna nereikalinga dokumentacija; <...> dar vienas didžiulio streso šaltinis <...>; man paliko slogius atsiminimus, pastovią įtampą, popierių kalnus...; <...> supriešina bendruomenę, skatina nesveiką konkurenciją, sukelia daug įtampas, neigiamų emocijų.* Buvo ir sarkastiškų nuomonių: *vertinimo mokyklose nauda – apsisvalyti šiukšles ir režisuoti „spektaklius“, žala – įnešti i mokyklą stresą, nerimą, nepasitikėjimą savimi ir kitais; chaosui, mokytojų sveikatos gadinimui, įtampa ir tik kad kažkas užsidirbtų pinigų.* Mokytojų atsakymų analizė rodo, kad jie vertinimą išgyvena labai asmeniškai, sieja jo poveikį su asmeniniais santykiais, emocijomis, išgyvenimais.

Diskusija

Analizuojant Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų požiūrį į veiklos kokybės vertinimą pastebėta, kad vertinimo idėja ir jo turinys tyrimo dalyvių vertinami gana palankiai, tačiau pats procesas vertinamas kritiškai. Mokyklų vertinimas yra plačiai visoje Europoje taikoma kokybės užtikrinimo priemonė. Europos komisijos (2015) duomenimis, 26 Europos šalyse atliekamas išorinis ir vidinis vertinimas. Vis dėlto Nuolatinės tarptautinės inspekcijų konferencijos (angl. *The Standing International Conference of Inspectorates*, SICI) analizėje (angl. *The Impact of Inspection*, 2018) keliami vertinimo poveikio klausimai: <...> *inspektoriai nėra vieninteliai vertinimo ir tikrinimo dalyviai ir nėra vienintelis būdas tobulinti mokyklas; todėl būtina aiškiai nustatyti inspekcijų pridėtinę vertę <...>. Inspekcijų įtaka priklauso nuo jų gebėjimo parodyti savo darbo kokybę ir tobulinti jų valdomas švietimo sistemas* (p. 15).

Kyla klausimas, ar vertinimas, ypač išorinis, kuris savo esme yra kontrolė, gali remtis abipusiu pasitikėjimu ir skatinti profesinę refleksiją bei vidinės motyvacijos paskatintus pokyčius?

Tyrimo rezultatai rodo, kad šiuo metu dažniausiai nepavyksta pasiekti tokio rezultato. Tikėtina, kad bandoma suderinti sunkiai suderinamus dalykus: kontrolę ir organizacijos narių bendruomeniškumą, bendra atsakomybe pagrįstą savirefleksijos procesą.

Sprendinių, orientuotų į bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimo gerinimą, ieškoma ir kitur, pvz., Lindgren (2015), analizuodamas skirtingas inspektavimo formas, taikomas Švedijos mokyklose, atkreipia dėmesį, kad griežtesnė kontrolė skatina nuslėpti problemas, inspektavimas daro įtaką mokyklų vadovų požiūriui į jų darbą – vadovai susitelkia į administracines funkcijas, neskirdami pakankamai laiko pedagoginei veiklai koordinuoti ir tobulinti. Autorius kelia inspektavimo transformacijos poreikio klausimus. Bruneforth, Shewbridge ir Rouw (2019), analizuodami švietimo reformos eigą Austrijoje, pažymi, kad, siekiant efektyvių ir tvarių kokybės vadybos pokyčių, būtina keisti vertinimo kultūrą, stiprinant mokyklų autonomiją ir visų suinteresuotų šalių atsakomybę.

Lietuvoje taip pat jau keli dešimtmečiai ieškoma tinkamiausių veiklos kokybės vertinimo instrumentų ir metodikų. Katiliūtė ir kt. (2009), išanalizavę beveik dešimtmečio Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų įsivertinimo praktiką, priėjo išvadą, kad instituciniu lygmeniu įsivertinimo metodikos kūrimo ir diegimo procesas buvo nuoseklus ir kryptingas. Vis dėlto autoriai atkreipia dėmesį, kad *nepaisant centralizuotų bandymų padėti mokyklų bendruomenėms racionaliau ieškoti savo mokyklų tobulinimo kelių, dažnai <...> mokyklos tobulėjimas ir ugdymo kokybės laidavimas – buvo realizuojamas tik iš dalies arba labai menkai <...>. Vadinasi, aktualu sukurti tinkamas sąlygas giluminiam mokyklos bendruomenės nuostatų keitimui, panaudojant kitus kertinius elementus: tinkamus ir patikimus instrumentus, konsultantų pagalbą ir įgalinimą per individualios atsakomybės suteikimą* (p. 39).

Išvados

Tyrimas atskleidė gana pozityvią bendrą respondentų nuomonę apie vertinimą. Nustatyta, kad mokyklų vadovai vertinimo procesą ir jo poveikį vertina pozityviau nei mokytojai ar pagalbos mokiniui specialistai. Tai būdinga tyrime analizuotoms mokyklų veiklos kokybės vertinimo dimensijoms ir kintamiesiems. Mokyklų vadovai, kitaip nei mokytojai ar pagalbos mokiniui specialistai, mokyklų veiklos kokybės vertinimą traktuoja iš tam tikros profesinės distancijos. Vadovai mato vertinimo pritaikomumą savo profesinėje vadybinėje veikloje mokyklos organizavimo aspektu, be to, mokyklos reprezentacijos ir įvaizdžio aspektu mokyklos dalininkų, t. y. mokinių tėvų ir savivaldybės, atžvilgiu. Mokytojai kritiškiau įvertina mokyklų veiklos kokybės vertinimą. Tai traktuotina kaip jų patiriama tiesioginė kontrolė, kadangi būtent jų darbas klasėje yra stebimas ir vertinamas. Mokytojams ir pagalbos mokiniui specialistams vertinimas tampa kone asmeniniu santykiu su procesu, sukeliančiu apriorinius neigiamus išgyvenimus ruošiantis vertinimui, jame tiesiogiai dalyvaujant ir sulaukus vertinimo rezultatų – *a posteriori*. Nustatyta, kad mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai turi abejonių dėl vertintojų kompetencijų, be to, mato mažesnę vertinimo poveikį savo pedagoginiam darbui nei jų vadovai. Tyrimas parodo mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų, t. y. mokyklos dalyvių, kurie yra atsakingi už kasdieninio ugdymo kokybę, kritišką ir neigiamą požiūrį į mokyklų veiklos kokybės vertinimą proceso prasmingumo ir poveikio aspektais. Mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai, kiekvieną dieną bendraujantys su mokiniais, linkę laikyti mokyklos veiklos kokybės vertinimą nereikalinga priemone dėl mokyklų veiklos tobulinimo, nors jų vadovai, priešingai, išvelgia minėto proceso prasmingumą ir potencialą.

Mokyklų veiklos kokybės vertinimą labiausiai reikšmingu mokyklos tobulėjimui laiko stiprią geros mokyklos požymių raišką turinčių mokyklų pedagogai, mažiausiai reikšmingu – pedagogai, nežinantys, ar jų mokykla pateko į stiprios ar silpnos geros mokyklos raiškos mokyklų sąrašus, ir mokyklų, turinčių silpną geros mokyklos raišką, pedagogai. Galima kelti prielaidą, kad stiprią geros mokyklos raišką turinčios mokyklos labiau patenka į tam tikrus edukacinių išteklių centrus nei kritiškiau vertintos mokyklos. Kitaip tariant, įvyksta išsipildančios pranašystės reiškinys, kuomet mokyklų veiklos kokybės vertinimo kriterijai labiau atitinka stiprią geros mokyklos požymių raišką turinčių mokyklų neišreikštą kultūrą (*habitus*). Tikėtina, kad tokia realiai veikianti vertinimo sistema labiausiai skatina pažangiausias mokyklas. Taip gali būti dėl subjektyvių ir objektyvių išteklių sutelkimo galimybių mokyklose. Tai atskleidžia pristatomo tyrimo ribotumą, nes nebuvo tirtos išteklių sutelkimo galimybės mokyklose. Vis dėlto šis radinys leidžia kelti prielaidą, kad mokyklų veiklos kokybės vertinimas turi svarbių ribotumų tinkamai skatinti kiekvienos mokyklos pažangą dėl skirtingų kontekstų ir organizacinės kultūros.

Tyrimo rezultatai rodo, kad Lietuvoje įgyvendinamas mokyklų veiklos kokybės vertinimo modelis savo esme atitinka progresyvių organizacijų vertinimo modelius, tačiau jo poveikis mokyklų veiklos kokybės pokyčiams vertintinas kritiškai.

Tyrimas parodė, kad vertinimo idėja ir jo turinys bendrąja prasme yra suprantami ir pozityviai vertinami Lietuvos mokyklų pedagogų, tačiau vertinimo procesų įgyvendinimas vertinamiesiems kelia abejonių dėl vertinimo objektyvumo ir silpnai skatina pozityvią kaitą. Tai rodo, kad būtina ieškoti vertinimo procesų kaitos krypčių ir būdų, stiprinant įsivertinimo kultūrą ir praktiką, plėtojant kompetentingą ir sistemingą išorinę pagalbą mokyklai ir mokytojui.

Literatūra

- Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos. (2009). 2009 m. kovo 30 d. Nr. ĮSAK-607. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.340787>
- Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika. (2002). 2002 m. vasario 28 d. Nr. ĮSAK-302. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalActPrint/lt?jfwid=&documentId=TAIS.188206&category=TAD>
- Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašas. (2007). 2007 m. liepos 18 d. Nr. ISAK-1469. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.302269?jfwid=>
- Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai. Ugdymo filosofija. Ugdymo idėjos ir problemos* 1. Vilnius: Edukologija.
- Bruneforth, M., Shewbridge, C., & Rouw, R. (2019). *Moving towards more school autonomy in Austria: Refocusing the role of school supervision. OECD Education Working Papers*. Paris: OECD Publishing.
- Bruzgelevičienė, R. (2016). Kelias į dabartį, kai ji – XXI amžius. In *Ugdymas(is) paradigmų kaitoje* (pp. 5–8). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Caulley, D. (1993). Overview of approaches to programme evaluation: the five generations. In J. Guthrie (Eds) *The Australian public sector: pathways to change in the 1990s* Sydney: IIR Publications.
- Cole, G. A. (1996). *Management theory and practice*. London: DP Publications.
- Covey, S. R. (2014). *7 efektyviai veikiančių žmonių įpročiai. Galingos asmeninių pokyčių pamokos*. Kaunas: Mijalba.
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Guba, E. G., & Lincoln Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newburg Park, CA: Sage publications.

- Hanberger, A. (2016). Evaluation in local school governance: A framework for analysis. *Education Inquiry*, 7(3), 217–236.
- Hilhorst, T., & Guijt, I. (2006). *Participatory monitoring and evaluation – A process to support governance: report to the world bank*. Amsterdam: Royal Tropical Institute (KIT).
- Juozaitis, A. (1997). Ugdomasis inspektavimas. In J. Jackūnas, A. Juozaitis, M. Lukšienė, A. Valantinas, M. Vildžiūnienė, V. Voišnienė, & R. Želvys (Eds.), *Ugdomasis inspektavimas*. (pp. 3–7). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos centras.
- Katiliūtė, E., Žydzūnaitė, V., Cibulskas, G., Prakapas, R., Buzaitytė-Kašalynienė, J., Kalvaitis, A., Švedaitė-Sakalauskė, B., Balčiūnas, S., Crisafulli, S., Masaitis, M., Navickaitė, J., & Valuckienė, J. (2009). *Mokyklos savęs vertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcija*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Krebs, D. L., & Denton, K. (2005). Toward a more pragmatic approach to morality: A critical evaluation of Kohlberg's model. *Psychological Review*, 112(3), 629–649.
- Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija (1992). *Lietuvos švietimo koncepcija*. Vilnius: Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerijos Leidybos centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2014). *Valstybinė 2013–2022 metų švietimo strategija*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Lindgren, J. (2015). Learning, coping, adjusting: Making school inspections work in Swedish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3, 44–54.
- Lukšienė, M., Tupikienė, L., Beresnevičius, P., Blauzdys, V., Cibulskas, R., Čėsnaite, B., Davidavičienė, A. D., Jonynienė, V., Marcelionienė, E., Navickas, R., Paurienė, A., & Valantinas, A. (1989). *Tautinė mokykla. Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija*. Vilnius: Lietuvos TSR „Žinijos“ draugija.
- Manes-Bonnisseau, C., (2018). *The impact of inspection. conclusions of SICI's reflections in 2018*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/hezkuntza_ikuskaritza_kanpo_v0/eu_def/adjuntos/Texto-Chantal_ingl%C3%A9s.pdf
- Michek, S., Pol, M., & Chvál, M. (2013). Peer review in school self-evaluation: cultivating skills in data use. *New Educational Review*, 34(4), 30–40.
- Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika. (2016). 2016 m. kovo 29 d. Nr. V-267. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/4ee6e9e0fc9911e5bf4ee4a6d3cdb874>
- Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas. (2007). 2007 m. balandžio 2 d. Nr. ISAK-587. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.295453/EHTjzyJOrm>
- Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2017). *Gera mokykla: nuo geros prie geresnės. Metodinės rekomendacijos planuojant ir organizuojant mokyklos įsivertinimą*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2018). *Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybė. Metinis pranešimas*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.

- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Educational in Lithuania. Reviews of national policies for education*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *PISA 2015. Pisa results in focus*. OECD.
- Parsons, C. (Eds.), (2017). *Quality improvement in education case studies in schools, colleges and universities*. London: Routledge.
- Rado, P. (2001). *Švietimas pereinamuoju laikotarpiu*. Vilnius: Garnelis.
- Scherman, V., & Bosker, R. J. (2017). *The role of monitoring in enhancing the quality of education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Želvyš, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

The Evaluation of Assessment Process and Impact on the Quality of Activity in General Education Schools

Jelizaveta Tumlovskaja¹, Jonas Ruškus²

¹ Vytautas Magnus University, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, jelizaveta.tumlovskaja@vdu.lt

² Vytautas Magnus University, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, jonas.ruskus@vdu.lt

Summary

The article reviews the development of the evaluation of the quality of general education schools in Lithuania, analysis attitudes of the evaluated school educators to the evaluation process and their impact on positive quality changes in schools. The article is based on the results of a quantitative research. A questionnaire was prepared for data collection, which was operationalized on the basis of the concept of the *Good School* (2015) and the *State Education Strategy 2013–2022* (2014), on which analysis dimensions and rank variable scales were formed. The sample of the research is 668 educators. The results of the research reveal attitudes of educators to the process of quality assessment of school activities, which requires attention to the positive aspects of evaluation and the problems encountered in its implementation in practice. The research revealed that the evaluation process is more positively assessed by school leaders, than teachers and the student support specialists. There is a much more positive attitude towards the evaluation process

of educators working in schools with a strong expression of the characteristics of a good school. Conclusions have been formulated that the quality activity assessment model implemented in Lithuania corresponds to the progressive tendencies of evaluation change, but foreseeable and positive quality changes are not sufficiently offered. This presupposes the need to find a way to change evaluation processes by strengthening self-evaluation culture and developing systematic support for the school.

Keywords: *quality assessment of general education schools, process, impact assessment.*

Gauta 2021 07 21 / Received 21 07 2021
Priimta 2022 03 10 / Accepted 10 03 2022